

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Fratture

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/136299> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

VALUTARE PER L'APPRENDIMENTO

Nell'agire dell'insegnante si registra frequentemente una frattura tra momento formativo e momento valutativo: da un lato ci sono le lezioni, gli esercizi, le correzioni e le altre attività formative; dall'altro ci sono le prove e le interrogazioni; spesso il riconoscere queste ultime come momenti separati dal lavoro didattico è ritenuta una condizione per rafforzarne la presunta scientificità e affidabilità. Si tratta di una sorta di sindrome schizofrenica, che porta a depotenziare la valenza formativa del momento valutativo, ritenuto da molti l'opportunità più efficace per rivedere il proprio apprendimento e per migliorarlo, in prospettiva metacognitiva; la valutazione per l'apprendimento, e non solo dell'apprendimento, richiede di pensarla come "all'interno" del processo formativo, in continua e stretta interazione con esso.

Il superamento di tale frattura richiede di de-costruire un insieme di assiomi ed impliciti con cui tradizionalmente si intende la valutazione scolastica:

- un primo assioma consiste nel considerare il giudizio valutativo di fine quadrimestre o fine anno come la sintesi, più o meno aritmetica, di un insieme di prestazioni dello studente nel periodo considerato; ci sono gli esiti delle verifiche periodiche, si tratta di metterli insieme per arrivare ad un giudizio complessivo. L'esclusiva attenzione alle prestazioni, in particolare a livello di formazione di base, lascia in ombra lo sviluppo dei processi (cognitivi, metacognitivi, affettivi, relazionali) che risultano centrali nella maturazione di una competenza; può essere legittima a livello agonistico, ma non in ambito formativo. Per fare un esempio molto eloquente e chiaro, nel campo del "saper scrivere" l'insegnante non è chiamato a valutare la qualità dei prodotti, ovvero dei testi elaborati dagli allievi, bensì deve apprezzare la qualità del saper scrivere, ovvero la padronanza dei processi che consentono una scrittura consapevole ed efficace.
- un secondo assioma consiste nella distinzione tra la valutazione dell'apprendimento, espressa attraverso i giudizi disciplinari, e la valutazione del comportamento, espressa attraverso un giudizio a parte su questo concetto, a onor del vero generico e vago. In rapporto alla competenza il punto sta nella separazione tra i due piani, come fossero due emisferi dell'esperienza di apprendimento isolati e a sé stanti; la dimensione integrata della competenza, nella quale la mobilitazione delle risorse presuppone un'attivazione di processi di diversa natura, implica una considerazione congiunta dei due piani. Risulta assolutamente scorretto concepire il comportamento come qualcosa a se stante dall'esperienza di apprendimento, la quale a sua volta tende ad essere ridotta alla sola acquisizione di conoscenze e abilità, lasciando sullo sfondo l'attenzione alla competenza.
- un terzo assioma consiste nel primato della quantificazione nella valutazione dell'apprendimento, veicolato da una visione ristretta e "ragionieristica" del processo valutativo; lo sforzo dei docenti pare tutto teso a poter tradurre in numeri o percentuali l'apprendimento dei loro allievi, come forma di autotutela e di protezione della propria responsabilità valutativa dietro il manto della presunta scientificità e imparzialità del numero. Facendo ciò si nega l'essenza stessa del valutare che consiste in un apprezzamento dell'esperienza considerata sulla base di un insieme di criteri chiari e definiti; potremmo immaginarci il valutatore di un ristorante o una trattoria che si limita ad esprimere il suo giudizio unicamente sulla base degli elementi quantificabili (costo del pranzo, numero di posti a sedere, tempi di attesa, etc.)? Si tratta di farsi carico della responsabilità del valutare, puntando a realizzare un processo rigoroso e sistematico, senza comode, quanto deboli, scorciatoie.
- un quarto assioma consiste nella rappresentazione della prova valutativa associata ad un setting asettico ed isolato, nel quale lo sforzo dell'insegnante è teso ad isolare potenzialmente l'allievo dal resto del mondo, lasciandolo solo con la sua mente e il foglio da completare. In una prospettiva di competenza questa ambientazione valutativa risulta incongruente, in quanto l'essere competenti si manifesta anche nel saper usare funzionalmente al proprio scopo le risorse e i vincoli del contesto in cui ci si muove: l'asetticità del contesto, quindi, impoverisce la prova valutativa anziché rafforzarla! L'orientamento verso compiti di realtà spinge verso prove valutative più complesse e articolate, nel quale siano chiari le risorse e i vincoli dentro i quali il soggetto, o il gruppo dei soggetti, deve muoversi per realizzare una data prestazione.

- un quinto assioma consiste nel delimitare il momento valutativo all'allievo e ai suoi risultati, lasciando sostanzialmente fuori il lavoro dell'insegnante e il contesto formativo in cui è avvenuta l'esperienza di apprendimento. E' vero che, come recita un celebre aforisma, "la scuola è nata per valutare, non per essere valutata", ma forse occorre superare questa aurea di impunità, ormai desueta, per mettere in gioco anche la qualità delle opportunità formative messe in atto dalla scuola. Se è vero che l'apprendimento non è esclusivamente determinato dalla qualità dell'insegnamento, è altrettanto vero che il compito dell'insegnamento consiste nel predisporre le condizioni più favorevoli all'apprendimento. Siamo sicuri che i nostri ambienti di apprendimento siano i più idonei per consentire ai nostri allievi di apprendere?

Un punto di partenza per problematizzare questi assiomi riguarda la doppia logica con cui può essere visto il momento valutativo nella dinamica formativa: da un lato una logica di *controllo*, finalizzata ad accertare ed attestare determinati risultati formativi, dall'altro una logica di *sviluppo*, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati. La logica di *controllo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *dell'apprendimento*", caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati; si fonda su una separazione più netta tra momento formativo e momento valutativo e tende a privilegiare interlocutori esterni all'esperienza scolastica, proprio in considerazione della sua rilevanza sociale. La logica di *sviluppo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *per l'apprendimento*" caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione, utile a coinvolgere il soggetto nel momento valutativo e ad accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento; si fonda su una integrazione ricorsiva tra *momento formativo* e *momento valutativo* e tende a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori), proprio in considerazione della sua valenza formativa (cfr. Weeden-Winter-Broadfoot, 2009).

Per "valutazione per l'apprendimento" si intendono *"tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati"* (Assessment Reform Group, 1999). Si tratta di un'espressione nata nel Regno Unito nell'ambito dei lavori di un gruppo ministeriale per la riforma della valutazione, fondata sui seguenti principi d'azione:

- essere centrale nell'attività didattica, non solo momento terminale del processo di insegnamento/apprendimento;
- essere parte integrante del momento progettuale, nel corso del quale identificare anche i criteri e le modalità valutative e le forme di coinvolgimento degli allievi nella loro valutazione;
- focalizzare l'attenzione sul che cosa, perché e come si deve imparare;
- rappresentare una competenza professionale essenziale degli insegnanti;
- essere attenta agli aspetti emozionali della valutazione e centrata sul lavoro svolto, non sulla persona che l'ha svolto;
- stimolare la motivazione ad apprendere attraverso la valorizzazione dei progressi e feedback costruttivi;
- dare agli alunni consapevolezza delle mete e dei criteri di valutazione;
- aiutare gli alunni a capire come migliorare;
- sviluppare autovalutazione e autoriflessione, rafforzando la responsabilità verso il proprio apprendimento;
- riconoscere tutti i risultati degli alunni in rapporto alle loro potenzialità.

Da tali principi possono essere ricavate alcune modalità con cui gestire la valutazione in prospettiva formativa, che segnalano l'importanza di utilizzare i risultati di apprendimento come strumento per la crescita formativa: in primo luogo occorre una condivisione tra insegnanti, alunni e genitori delle mete che si vogliono raggiungere e dei criteri che indicano il loro raggiungimento, in un linguaggio comprensibile a tutti; in secondo luogo gli alunni devono avere l'opportunità di discutere del proprio apprendimento, singolarmente con l'insegnante e con i propri pari; in terzo luogo gli alunni devono avere un efficace feedback che da un lato valorizzi gli aspetti positivi del loro lavoro e dall'altro li aiuti a capire cosa devono fare per progredire verso il traguardo stabilito; in

quarto luogo gli allievi devono essere pienamente coinvolti nella valutazione e ricevere indicazioni e insegnamenti per autovalutarsi e per condurre con rigore la valutazione tra pari; in quinto luogo gli insegnanti, gli alunni e i genitori dovrebbero disporre di un'ampia gamma di prove dell'apprendimento quando discutono dei progressi: verifiche scritte, orali, osservazione in classe, progetti, videoregistrazioni, etc.; in sesto luogo occorre puntare a verifiche personalizzate nei tempi e nei modi, in coerenza con un insegnamento sempre più attento alle esigenze individuali.

Di particolare interesse nella prospettiva della valutazione per l'apprendimento sono le strategie autovalutative che implicano un coinvolgimento diretto dello studente nel processo di valutazione. L'impiego di tali strategie non è da leggere solo in chiave di dinamiche sociali, in quanto forma di responsabilizzazione dello studente e di riconfigurazione della relazione asimmetrica tra studente e insegnante, ma soprattutto in chiave formativa, in quanto opportunità di rilettura della propria esperienza formativa e di attribuzione di senso. La sollecitazione offerta al soggetto di analizzare il proprio percorso e i propri risultati, infatti, rappresenta un'occasione di decentramento dall'esperienza formativa, di presa di distanza che consente di osservarsi da una posizione "meta" allo scopo di riconoscersi ed apprezzarsi. Da qui la valenza metacognitiva che caratterizza le strategie di autovalutazione, l'opportunità offerta allo studente di accrescere la consapevolezza sul proprio sapere e sulle modalità di funzionamento cognitivo, una valenza che si allarga all'intera esperienza di apprendimento, vista nelle sue dimensioni sociali, affettive, attribuzionali, in una prospettiva di "apprendere ad apprendere".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI
Maurizio Lichtner, <i>Valutare l'apprendimento: teorie e metodi</i> , Milano, F. Angeli, 2004.
Michele Pellerrey, <i>Dirigere l'apprendimento</i> , Brescia, La Scuola, 2006.
P. Weeden, J. Winter e P. Broadfoot, <i>Valutazione per l'apprendimento nella scuola</i> , Trento, Erickson, 2009.
M. Castoldi, <i>Valutare a scuola</i> , Roma, Carocci, 2012.

Nota autore

Mario Castoldi insegna presso l'Università degli Studi di Torino e svolge attività di formazione e consulenza su problematiche didattiche e valutative in collaborazione con scuole dei diversi gradi e ordini. Tra i suoi lavori più recenti *"Progettare per competenze"* (Carocci, 2011), *"Valutare a scuola"* (Carocci, 2012), *"Curricolo per competenze"* (Carocci, 2013).